Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270041
Centre d'intérêt: 34

Murray, Roger.

Impact des services de garde sur le développement des jeunes enfants / Roger Murray. -- [Québec] : Ministère des affaires sociales, Service des synthèses de recherche, 1980.
60 f. ; 28 cm.

"Synthèse réalisée à la demande du Comité de la santé mentale du Québec et de la Direction des politiques de services sociaux". Textes en français et en anglais. Bibliographie: f. 57-60.

Cote Dewey: 362.712/M983i Cote LC: HV/851

Descripteur(s): *Garderie *Développement affectif *Développement mental *Développement social *Enfant *Revue de la recherche *Préscolaire (Niveau)

Prenant la forme d'une revue de la recherche, le document, après avoir présenté succinctement les caractéristiques ayant trait au développement de la petite enfance, examine les résultats des quelques études relatives à l'impact des garderies sur le développement cognitif, émotif et social des jeunes enfants (0-3 ans). L'accent est mis sur les risques imputables aux services de garde en ce qui concerne leur développement.

L'étude s'appuie sur une trentaine d'articles et de monographies de langue anglaise ou française généralement postérieures à 1975.

Les études d'impact autorisent une appréciation somme toute positive du rôle des garderies auprès des jeunes enfants. Il reste à déterminer les conditions objectives permettant à une garderie d'offrir un service de qualité: programme des garderies, caractéristiques du personnel, rapport moniteur-enfant, utilisation des ressources professionnelles du milieu, implication des parents. Dans ce domaine comme dans celui des études d'impact, de nombreuses avenues de recherche restent à parcourir.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270041

IMPACT DES SERVICES DE GARDE SUR LE DEVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

Synthèse réalisée à la demande du Comité de la santé mentale du Québec et de la Direction des politiques de services sociaux.

Roger MURRAY
Ministère des Affaires sociales
Service des Synthèses de recherche
Novembre 1980

E D U Q 8270041

IMPACT DES SERVICES DE GARDE SUR LE DEVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

Synthèse réalisée à la demande du Comité de la santé mentale du Québec et de la Direction des politiques de services sociaux.

Roger MURRAY
Ministère des Affaires sociales
Service des Synthèses de recherche
Novembre 1980

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 1

1. CARACTERISTIQUES DU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT..... 5

2. IMPACT DES SERVICES DE GARDE..... 10

. Résultats des recherches

2.1 Limitations des recherches portant sur l'impact des services de garde..... 12

2.2 Le développement cognitif..... 15

2.3 Le développement émotif..... 18

2.3.1 Attachement à la mère en fonction du type de garde..... 19

2.3.2 La relation entre l'enfant et la personne chargée de sa garde..... 21

2.4 Le développement social..... 23

2.4.1 La relation avec les pairs..... 23

2.4.2 La relation avec les adultes..... 24

3. CONCLUSION..... 29

4. ANNEXES

Annexe A- Profil général du développement de l'enfant: 1 à 24 mois..... 35

Annexe B- The effects of experimental context and experimential background on infant's behavior toward their mothers and a stranger..... 49

Annexe C- Day care and attachment..... 53

5. BIBLIOGRAPHIE 56

AVANT-PROPOS

Cette étude veut faire le point sur les risques imputables aux services de garde, plus précisément aux garderies, et sur ses effets concernant le développement des enfants de 0 à 3 ans(1). A l'énoncé du sujet, on peut déceler, du moins en simple logique, deux points de vue: selon une première hypothèse, la garderie serait en soi un facteur de risque pour les enfants, entendu que *"rien ne saurait compenser l'absence de la mère"* et que les services de garde ne sauraient constituer, au mieux, qu'un moindre mal en réponse à des situations catastrophiques; selon la seconde, le placement d'enfants en service de garde serait susceptible de perturber plus ou moins sérieusement leur développement d'où risques encourus par cette jeune clientèle. Il nous faut éliminer la première hypothèse laquelle revient à faire le procès en bonne et due forme des services de garde de substitution sans solution de rechange autre qu'un impossible retour à la situation ante, celle où chaque famille assumait entièrement les tâches de garde de ses propres rejetons. Or, on assiste, au contraire, à des demandes pressantes et constantes d'accroissement des services de garde. Dans ces circonstances, il devient impérieux de connaître l'impact réel de ces services sur les diverses facettes du développement de leur clientèle.

---

(1) *Les travaux qui abordent la question de risques en milieu de garde privilégient habituellement un échantillonnage d'enfants âgées de 0 à 3 ans période où s'initient, pour le meilleur ou pour le pire, les développements intellectuel, affectif, psycho-moteur et social du futur adulte. Passée la période de vacuum (3-4 ans), l'enfant se trouve aspiré par un autre type de services, le système scolaire, riche en lui-même de risques de toute nature.*

Certes, nulle part, on a attendu les résultats de ces travaux pour mettre sur pied des services de garde et les chercheurs furent contraints d'attraper au vol un wagon solidement lancé sur ses rails(1). Malgré tout, les recherches en ce domaine sont relativement nombreuses, souvent ingénieuses et les résultats, s'ils n'entraînent pas toujours l'adhésion totale, se révèlent dans l'ensemble favorables aux services de garde(2). La seconde partie de notre texte exposera l'ensemble des conclusions de ces études.

Il convient cependant de souligner, dès à présent, les difficultés épistémologiques inhérentes à ce type de travaux. Ceux-ci illustrent, à leur manière, l'inconfort de la recherche

---

(1) *Dans un article récent, Adrienne HARRIS se penche sur la question et s'étonne:*

"En fait nous nous trouvons dans cette situation inouïe où une politique et des prestations sociales qui modifient radicalement la vie des enfants et de leur famille se sont instaurées sans qu'on en connaisse de manière probante les effets des nouvelles formes de socialisation qu'elles constituent". (HARRIS, Adrienne E., "Découvertes récentes de la recherche nord-américaine sur la socialisation du jeune enfant", Revue internationale des sciences sociales, Vol. XXXI, no 3, 1979, p.460. Situation déplorable peut-être inouïe certainement pas. Exception faite de programmes reposant principalement sur l'allocation de ressources financières (par exemple, une politique de sécurité du revenu), l'expertise scientifique ne précède habituellement pas la mise en oeuvre des politiques mais les suit, souvent à distance respectueuse.

(2) *Nous reviendrons plus en profondeur sur ces considérations globales à la quatrième partie de ce texte.*

en sciences humaines, dès lors qu'elle aborde des sujets à forte teneur normative. Peut-il en être autrement face à un concept -le risque(1)-, volatile s'il en est, qui renvoie à des altérations ou perturbations appréhendées, donc implique, à la fois comme point de départ et élément de comparaison, une situation qualifiée de normale? Cette situation dite normale étant susceptible de variations dans le temps ou en fonction des définisseurs, s'ensuivent d'évidentes évolutions dans la perception de risques éventuels. Les craintes d'hier sont souvent les banalités d'aujourd'hui... Ainsi, lorsque nous interrogerons la recherche sur les services de garde, nous devrons privilégier les mesures d'impact sur les divers aspects du développement (dans la mesure où elles existent) mesures qui, seules, permettent d'apprécier les risques.

Ce travail comporte trois parties. La première présente succinctement les caractéristiques ayant trait au développement de la petite enfance. La seconde offre les résultats des recherches relatives à l'impact des services de garde sur ces enfants. La troisième, enfin, se veut un bref bilan et prétend fournir certaines recommandations.

---

(1) *Dans la littérature concernant l'impact des services de garde, on ne trouve pas l'expression* "facteur de risque", *terminologie qui se révèle plus adéquate en recherche épidémiologique, domaine où peuvent s'établir des relations simples de cause à effet, qu'en recherche en sciences sociales, secteur où abondent des relations complexes entre phénomènes souvent diffus. Pour notre part, on parlera d'impact, d'effets ou tout simplement de risques.*

1. CARACTERISTIQUES DU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT.

Ainsi qu'il est communément admis aujourd'hui, les premières années de la vie constituent, pour tout individu, la période cruciale de son existence, celle où s'amorcent et s'articulent les diverses facettes de sa personnalité(1). Dès les premiers mois de la vie, on assiste à l'amorce et au développement significatif des facultés cognitives et perceptives, du processus de communication, de la vie émotive et sociale(2).

Totalement dépendant, le nourrisson est éminemment sensible aux stimuli, positifs ou négatifs, du monde extérieur. L'action de ce milieu se révèle donc primordiale et déterminante, phénomène qui n'aura aucune équivalence dans les étapes ultérieures de l'évolution de l'être humain.

L'enfant se modèle imperceptiblement en fonction d'interactions diverses: mère (interlocutrice privilégiée), famille, services de substitution. Dans le meilleur des cas, ces interactions visent à *"maintenir une sorte d'homéostase biologique*

---

(1) *Unanimité comme toute récente et bouleversement des positions traditionnelles ainsi que le souligne A. HARRIS: "Il y a vingt-cinq ans, il était de tradition chez les spécialistes de concevoir le nouveau-né comme un organisme réflexe : de considérer la plupart de ses premiers agissements comme anarchiques, désordonnés, produits pour ainsi dire par un organisme décortiqué". HARRIS, A.E., op.cit. p.451.*

(2) *On retrouvera, à l'Annexe A, le profil général du développement du jeune enfant (1 à 24 mois). Pour ce faire, on a procédé à un réaménagement des tableaux contenus dans "La garderie: une expérience de vie pour l'enfant", Tome I, ministère des Affaires sociales, Direction de la planification des services sociaux, Service de la conception des programmes 1976.*

où le bébé n'est ni trop sollicité, ni délaissé"(1). Objecti' un peu flou, notera-t-on? Il faut en convenir et remarquer, par la même occasion, qu'en matière de recherche sur la petite enfance, les méthodologies les plus sophistiquées aboutissent souvent à des considérations marquées par un stoïque bon sens! Le juste milieu apparaît alors comme l'option souhaitée encore qu'indéfinissable.

La petite enfance a fait l'objet d'un nombre pléthorique de travaux et d'expérimentations variés. Elle demeure un axe majeur de la recherche contemporaine. Cette expertise scientifique, soutenue et stimulante, en a bouleversé radicalement l'image simpliste qui était de mise à une époque somme toute récente.

Ainsi donc, le petit être amorphe et instinctif se révèle, dans les faits, un agent actif confronté à ces redoutables défis que constituent l'apprentissage et la maîtrise d'aptitudes perceptives, cognitives, linguistiques, voire sociales. La science n'a pas épuisé, il s'en faut de beaucoup, ce domaine essentiel à une juste compréhension de ce que nous sommes.

Cette activité explosive a eu évidemment pour effet de fragmenter le domaine de recherche en divers courants, lesquels se démarquent les uns des autres par les postulats sur lesquels reposent l'analyse, l'aspect traité de l'étude, les méthodologies utilisées etc.

---

(1) HARRIS, A.E. op. cit. p. 468.

A travers cette effervescence, s'impose, en raison de sa pertinence pour notre étude, le mouvement de recherche centré sur le lien affectif, lequel privilégie l'étude de l'enfant en tant qu'être social.

Qui dit enfant social dit enfant en interaction. Qui dit enfant en interaction insiste nécessairement sur la relation mère-bébé. A l'origine (fin de la deuxième guerre mondiale), les études de l'attachement affectif postulaient qu'un lien étroit, intime et constant entre la mère et l'enfant était indispensable à l'épanouissement de ce dernier et que, par conséquent, toute séparation ou substitution causaient des effets néfastes dans l'évolution du bébé.

Cette position était par trop exclusive. Très tôt, les chercheurs mirent l'accent sur d'autres facteurs susceptibles d'avoir un impact déterminant sur le développement harmonieux du bébé. Furent pris alors en considération les conditions de l'accouchement, le rôle du père et des autres membres de la famille sur l'enfant comme l'impact des diverses personnes qui entraient en contact avec l'enfant. Le développement de ce dernier se révèla être la résultante d'un réseau complexe de liaisons de nature et d'intensité diverses et non plus le fruit de la relation unilatérale avec la mère. Aujourd'hui les travaux sur l'attachement affectif s'intéressent plutôt à l'effet de ce lien sur la mère.

La substitution de la mère, qu'elle soit momentanée ou périodique, brève ou relativement longue, a perdu ce caractère

dramatique, quasi immoral qui était sien:

> *"Recent reviews(...) indicate that maternal employment per se is not harmful to the child. Rather, the effects of such employment appear to depend on a number of mediating conditions, such as the age and sex of the child, socio-economic status, ethnic and racial background, the intactness of the family, the attitudes of working mothers (and fathers), various characteristics of maternal employment (e.g. full-time vs part-time, regular vs sporadic, duration of employment), and the kinds of child-care provisions that are made". (1)*

Madame ETAUGH suggère en fait un programme de recherches pour un domaine où beaucoup de questions demeurent sans réponses. On ne peut plus affirmer cependant la nécessité d'un lien permanent mère-bébé pour l'épanouissement de ce dernier et on admet volontiers que la multiplicité des expériences humaines du jeune enfant a plutôt tendance à élargir ses potentialités. Ceci nous conduit à aborder directement la question des soins de substitution et de leurs effets sur le bébé et à rendre compte des résultats de la recherche en ce domaine.

---

(1) *ETAUGH, Claire: "Effects of non-maternal Care on Children Research Evidence and Popular Views", American Psychologist, April 1980, p.309.*

2. IMPACT DES SERVICES DE GARDE

. Résultats des recherches

"We have, so to speak, some good news and some bad: The good news is that the number of investigations examining the effects of alternative care arrangements has increased substantially during the past 8 years; the bad news in that when considered from a broader perspective on human development we know shockingly little about the impact of day care on children, on their parents and on the society in which these children live". (1)

---

(1) Belsky et Steinberg op. cit. p. 929

Cette partie se subdivise en quatre sections. La première expose les critiques ou plus précisément les réserves émises contre le domaine de recherche visant à évaluer l'impact des services de garde. Cette mise au point s'impose dès le départ car elle permet de relativiser, si besoin en est, les résultats obtenus par l'expertise scientifique. Les résultats eux-mêmes, effets des services de garde sur le développement cognitif, émotif et social du jeune enfant sont présentés dans les trois sections suivantes.

On le notera rapidement, ces résultats révèlent, plus souvent qu'autrement, des tendances, se traduisant en "plus" ou en "moins", faisant appel au bon sens, à l'expérience et à l'appréciation quasi-intuitive des phénomènes. Cela se comprend aisément: les recherches sur l'impact des services de garde se sont attaqué d'abord à identifier les effets <u>négatifs</u> de ces services sur le développement des jeunes enfants. Force nous est d'admettre qu'elles n'en ont trouvé que fort peu (ces derniers étant pour la plupart imputés à des carences méthodologiques ou à l'absence de certaines variables), d'où reprises intégrales de recherches déjà faites, insistance sur le cadre méthodologique et élargissement de la problématique.

La recherche sur l'impact des services de garde a certes fourni d'excellentes réponses mais permet surtout présentement d'articuler nos questions.

2.1 Limitations des recherches portant sur l'impact des services de garde.

Unanimité chez tous ceux(1) qui ont réfléchi sur les résultats de la recherche portant sur l'impact des services de garde: le secteur est en effervescence, élargit ses champs d'investigations, raffine ses méthodes mais traîne certaines lacunes sérieuses.

En premier lieu, les recherches portent, dans la plupart des cas, sur des garderies dites de haute qualité. Dans ce contexte précis, nous parlons de centres situés ou rattachés à une université quand ils n'ont pas été créés de toute pièce pour les fins de la recherche. Ces garderies, si elles "réfl&-tent" la vie quotidienne des établissements ordinaires, s'en distinguent forcément par la qualité des services et les qualifications du personnel.

A première vue, cette situation serait susceptible de produire des résultats excessivement favorables aux services de garde. Cette assertation doit cependant être nuancée car l'enfant placé dans un contexte artificiel risque fort de présenter un comportement insolite.

Ne répète-t-on pas d'ailleurs fréquemment que l'expérimentation de tests psychologiques en laboratoire s'avère dans bien des

---

(1) *Signalons en particulier le remarquable article de BELSKY et STEINBERG: "The effects on Day Care: a critical review", op. cit. modèle en son genre. S'inscrivent dans ce sillage avec des contributions originales: PROVOST, Marc-A.: L'effet des garderies sur le développement de l'enfant, Santé mentale au Canada, Col. 28, no 1, mars 1980. STAUGH, Claire: Effects of nonmaternal Care on Children, op. cit. CLIFFORD Howard: La garde de jour des bébés. Santé mentale au Canada, Vol. 27, no 2, juin 1979.*

cas *"the science of the strange behavior of children in strange situation with strange adults for the briefest possible period of time"(1)?*

Le second grief formulé aux recherches sur l'impact des services de garde concerne l'absence d'études longitudinales. Les études sont concentrées sur l'analyse d'effets immédiats susceptibles de s'altérer ou simplement de disparaître lors d'une phase ultérieure, la phase scolaire par exemple. On ne peut même pas nier l'hypothèse d'effets non décelés *("Sleeper effects")* lors de l'expérimentation en garderie mais susceptibles de se manifester plus tard. Il faut cependant insister sur les difficultés d'études longitudinales en milieu de garde où les clientèles s'avèrent particulièrement volatiles.

La troisième restriction fait référence au degré d'équivalence entre les échantillons retenus. Le problème se pose de la façon suivante: il appert que les familles usant des services de gardes privilégient des valeurs sensiblement différentes que celles des familles n'y faisant pas appel (par exemple, le rôle de la mère, l'attitude face au service de garde, etc.) et que ces conceptions différentes auraient des conséquences certaines sur le développement des enfants.

Dès lors se pose le problème de savoir si les particularités de développement entre les enfants qui sont en garderie et ceux qui

---

(1) *Cette orientation a eu une autre conséquence, celle de restreindre l'étude de l'impact des services de garde aux garderies. Ainsi que le soulignent BELSKY et STEINBERG"... only a few studies deal with family day care, and virtually no data are available about the effects of leaving children with a babysitter for extended periods of time". (BELSKY et STEINBERG, op. cit. p. 930).*

sont à domicile relèvent du service lui-même ou sont imputables aux valeurs spécifiques de la famille. La question reste ouverte encore que certains chercheurs aient proposé, à titre de solution, que les échantillons soient sélectionnés respectivement parmi les enfants en garderie et ceux qui sont inscrits sur les listes d'attente.

Le quatrième grief porte sur le problème de la validité. D'une part on remarque que l'étude des effets des soins repose sur des *"procédés de mesure étroits et écologiquement atypiques (tests normalisés, mesure du Q.I., mesure comportementale de l'angoisse de séparation)"* (1). Les résultats obtenus par ces tests peuvent à tout le moins être sujets à interprétation si on garde à l'esprit l'âge des enfants à qui ils sont soumis et les conditions souvent traumatisantes dans lesquelles ils sont appliqués. D'autre part, ces études prennent rarement en considération les effets de substitution sur la famille et la situation réelle des enfants vivant à domicile: *"Most important, none of these studies take into account the real-life alternatives e.g., the effects of day care vs the effects of being parked at home in front of the T.V. all day, or the effects of generously staffed vs under-staffed day care on children. In evaluating the impact of day care, many factors concerning children's lives, not simply short-term programmatic effects, must be considered".* (2)

---

(1) *HARRIS, A.E.: op. cit. p. 460*

(2) *COHEN, Donald J. & ZIGLER, Edward: Federal Day Care Standards: Rationale and Recommendations Journal of the National Association for the Education of Young Children, March 1978, pp. 28-30.*

Voilà sans doute beaucoup de réserves et de critiques. Si elles apportent les nuances nécessaires, elles ne mettent pas en cause les résultats obtenus à ce jour par la recherche. Ces résultats sont présentés dans trois grands domaines: le développement cognitif, le développement émotif et le développement social.

2.2 *Le développement cognitif*

Les recherches l'affirment de façon indubitable: l'expérience de la garderie n'a, à toute fin pratique, pas d'effet sur le développement cognitif de la plupart des enfants. Ce constat s'adresse plus spécifiquement aux enfants issus de classe moyenne ou de milieux nettement favorisés. Les services de garde auraient, semble-t-il, des effets bénéfiques pour les enfants dits désavantagés (cette formule pudique désigne les enfants dont le développement intellectuel risque d'être perturbé suite aux carences économiques de leur milieu). Il faut noter que jusqu'à tout dernièrement, on expliquait souvent ces gains par le caractère universitaire et la très haute qualité des services où s'effectuaient les analyses. Une recherche récente(1) conclut, entre autre, à l'apport bénéfique pour les enfants à risque et ce dans le cas de services de qualité moyenne.

Le clair-obscur domine, en revanche, au sujet de l'impact des différentes formes de services de garde sur le développement

---

(1) *La recherche de GOLDEN, ROSENBLUTH, GROSSI, POLICARE, FREEMAN et BROWNLEE dont les résultats furent publiés en 1978. Nous n'avons pu obtenir copie de ce travail brièvement résumé cependant par ETAUGH (op. cit.) et BELSKY et STEINBERG (op. cit.).*

intellectuel. Apparemment, les mesures disponibles ne seraient guère significatives en raison de la multiplicité et de la non-compatibilité de variables telles les programmes, les aménagements, les expériences variées du personnel, le niveau de familiarité des enfants avec ce dernier etc.

Un dernier point mérite d'être souligné. On a en effet constaté que les gains au niveau du Q.I. obtenus à court terme par les enfants en garderie avaient tendance à disparaître rapidement dès lors que cessait l'utilisation du service. On explique généralement ce phénomène par la valeur toute relative d'un test psychométrique tel le Q.I. associé aux stimulations exceptionnelles provenant d'un service de garde d'excellente qualité. Une recherche(1) a constaté une baisse similaire pour des enfants faisant une utilisation prolongée des services de garde. On avance comme explication que"... *prolonged enrollment in a day-care program may ultimately under-mining any positive effects the program may have had initially"*(2).

De l'ensemble de ces conclusions se dégage un portrait impressionniste et, à bien des égards, irritant. Les recherches n'ont pas permis d'identifier d'effets négatifs de la part des garderies sur le développement intellectuel des jeunes enfants et leur attribuent même un effet positif sur les enfants de milieux défavorisés.

---

(1) *FOWLER, W., et KHAN, N. The development of a prototype infant and child day care center in metropolitan Toronto, Toronto, Ontario, 1975. Cité par BELSKY et STEINBERG op. cit.*

(2) *BELSKY et STEINBERG, op. cit. p. 934.*

Mais, ainsi que le souligne Marc PROVOST(1), "... *les conclusions sont sérieusement affaiblies par les problèmes méthodologiques tels les garderies de haut standard et la passation de tests psychométriques*". L'effort prochain de la recherche devra sans doute être centré sur la solution de ces problèmes. BELSKY et STEINBERG, pour leur part, insistent sur le point suivant: *"We wish to stress at this point the need for further research focusing on the effects of day care in intellectual abilities assessed through observation rather than standardized tests"(2).*

---

(1) *PROVOST, M., op. cit. p. 8.*

(2) *BELSKY et STEINBERG: op. cit. p. 935.*

2.3 Le développement émotif(1)

Si les considérations portant sur le développement intellectuel pouvaient nous laisser quelque peu sur notre appétit, on ne devrait surtout pas s'attendre à des conclusions spectaculaires dans les résultats concernant les effets des services de garde sur le développement émotif. L'abondance des recherches consacrées à cet aspect de la question n'a pas apporté les lumières désirées.

Ces recherches peuvent être regroupées en deux tronçons majeurs. Le premier s'est attardé à évaluer les variations concernant l'attachement à la mère en fonction de l'utilisation ou de la non-utilisation des services de garde. Le second s'est attaqué à la question des rapports qui s'établissent entre le jeune enfant et la personne qui assurait la garde.

---

(1) *La littérature relative à cette section est particulièrement abondante. Retenons plus particulièrement:*

-*BROOKHART, Jose et HOCK, Ellen: "The effects of experimental context and experimental background on infant's behavior toward their mothers and a stranger", Child Development, juin 1976, vol. 47, no 2.*

-*FERRAN, Dale et RAMSEY, Craig: "Infant day care and attachment behaviors toward mothers and teachers", Child Development, septembre 1977, vol. 48, no 3.*

-*FOX, Nathan: "Attachment of Kibbutz infants to mother and metapelet", Child Development, décembre 1977, vol. 48, no 4.*

-*HARRELL, Janet et RIDLEY, Carl: "Substitute child care, maternal employment and the quality of mother-child interaction", Journal of marriage and the family, vol. 37, no 3, août 1975.*

-*PORTNOY, Fern et SIMMONS, Carolyn: "Day care and attachment", Child Development, mars 1978, vol. 49, no 1.*

2.3.1 *Attachement à la mère en fonction du type de garde.*

Le sujet ci-dessus mentionné fut d'abord marqué par une recherche effectuée par M. BLEHAR(1) en 1974. On se refère souvent à cette recherche parce que, curieusement, elle est une des seules à prêter sans hésitation aux services de garde des effets négatifs sur le développement émotif des jeunes enfants, position qui fut expliquée par la suite par des faiblesses méthodologiques. Fonctionnant avec un échantillon de 40 enfants âgés de 2 à 4 ans et provenant de classe moyenne, madame BLEHAR plaça la moitié de ses sujets dans une garderie privée durant une période d'environ 5 mois. L'autre moitié était gardée à domicile. Utilisant la technique dite de *"situation étrangère"(2)*, BLEHAR conclut que les enfants utilisant les services de garderies témoignaient de plus d'anxiété dans leurs relations envers la mère que ceux du groupe contrôle, le premier groupe se démarquant en plus selon l'âge. Les plus jeunes cherchaient à éviter leur mère ou, à tout le moins, se montraient peu intéressés à assurer un bon contact avec elle. Les plus vieux semblaient plutôt désemparés par l'absence de la mère mais lui manifestaient une plus grande résistance dès lors qu'elle était présente.

---

(1) *BLEHAR, M. Anxious attachment and defensive reactions associated with day care. Child Development, 1974, no 45, PP. 683-692.*

(2) *PROVOST, Marc explicite et juge cette méthode de la façon suivante:*

> *"En effet selon Ainsworth et al. la réponse de l'enfant devant des situations stressantes (séparation, rencontre avec un étranger) donne un indice valable de la qualité de la relation. Cependant, cette situation est maintenant trop utilisée sans discernement et on peut se demander vraiment si elle mesure ce que les chercheurs veulent mesurer. En outre, comme le fait remarquer fort justement Saucier (1978), la validité de cette situation semble décroître après l'âge de deux ans, l'âge des enfants de la plupart des études citées ci-haut". PROVOST, op. cit. p.8.*

On reprochait cependant à cette recherche une trop grande implication de ses responsables et des assistants lesquels, parfaitement au courant des hypothèses à vérifier, étaient susceptibles d'influencer les résultats lors de l'administration des tests.

Des recherches subséquentes semblèrent confirmer ces affirmations. Ainsi, reprenant la recherche de BLEHAR mais avec une méthodologie adéquate, MOSKOWITZ, SCHWARZ et CORSINI(1) jugèrent qu'il n'y avait pas de différence significative entre le groupe en garderie et celui qui n'avait pas fait l'expérience de ce service. Ils estimèrent, entre autre, que leur travail ne permettait pas de conclure à des perturbations dans le rapport mère-enfant. Par ailleurs, ces auteurs ont mis en évidence l'influence de certaines variables plus ou moins négligées jusqu'à maintenant tel le sexe des enfants étudiés.

Cet élément ouvre la voie à d'autres facteurs venant complexifier l'étude du lien mère-enfant dans le contexte de l'utilisation des services de garde: pensons en particulier au rang de l'enfant dans sa famille (aîné ou cadet), au type de préparation qu'il reçoit avant son départ pour la garderie etc.

---

(1) *MOSKOWITZ, Debbie, SCHWARZ, J., CONRAD et CORSINI, David. "Initiating day care at three years of age: Effects on attachment", Child Development, 1977, no 48.*

Certains vont jusqu'à mettre directement en cause la signification de telles études. BELSKY et STEINBERG rapportent les conclusions de l'étude de KAGAN, KEARSLEY et ZELAZO (étude non-publiée) où les auteurs estiment que l'anxiété consécutive à la séparation est avant tout fonction du degré de maturité du sujet et que, dès lors, ce phénomène se révèle inadéquat dans l'étude des effets des services de garde au niveau du développement affectif. On peut à tout le moins méditer cette opinion.

2.3.2 *La relation entre l'enfant et la personne chargée de sa garde.*

Dans cette section, il s'agit essentiellement de savoir si l'enfant placé en garderie développe une relation privilégiée à l'endroit de la personne chargée de sa garde et si, conséquemment, cette relation ne perturbe pas les rapports de l'enfant avec sa mère. Les résultats des recherches sur cette question, fragmentaires certes, nous ramènent au pays béni du bon sens.

En substance, ces travaux avancent les conclusions suivantes:

- *L'enfant développe à l'endroit de la personne chargée de sa garde régulière une relation similaire à celle manifestée envers sa mère. Celle-ci demeure cependant la référence ultime de l'enfant.*

- *L'enfant témoigne donc de plus d'assurance lorsque laissé avec sa gardienne familière que confronté à une personne totalement étrangère.*

-Il manifeste des signes d'inquiétude dès lors qu'il est laissé par sa gardienne à un étranger.

-Il accepte avec une sérénité apparente la substitution de la gardienne familière à la mère.

-Dans tous les cas, cependant, l'enfant marque une préférence marquée pour sa mère, personne vers où convergent prioritairement les demandes de toute nature. L'attachement de l'enfant à la personne chargée habituellement de sa garde est donc complémentaire mais non concurrent à celui qu'il manifeste envers sa mère.

Nos conclusions relatives à l'impact des services de garde sur le développement émotif des jeunes enfants ne peuvent que s'ajuster aux méandres des résultats de recherche dans ce secteur. Dans l'ensemble, celle-ci ne reconnaît pas d'effets négatifs mais doute quelque peu de ses positions. Le développement émotif est un processus infiniment complexe aux variables et aux manifestations multiples que l'analyse scientifique n'a pas encore maîtrisé, loin de là.

Dans le contexte qui nous préoccupe (jeunes enfants en garderie), cette analyse ne peut que reconnaître l'absence de perturbations immédiates et apparentes mais, faute d'études longitudinales, demeure silencieuse sur de possibles effets à long terme. A ceci s'ajoute un fait apparamment banal, rarement mentionné mais, à notre avis, capital: le développement émotif est particulièrement sensible aux spécificités du milieu dans lequel il s'inscrit.

Or, les garderies comparables au niveau structurel, font partie de contextes socio-culturels particuliers et n'influencent donc pas de façon identique leur jeune clientèle. Marc PROVOST insiste de façon pertinente sur ce fait:

> *"Ainsi donc, chaque garderie pourrait avoir son effet caractéristique sur les enfants et les garçons ne réagiraient pas nécessairement de la même façon que les filles. Les contradictions que l'on retrouve dans les résultats des études citées tout au long de cet exposé, tant au niveau cognitif qu'affectif, pourraient alors s'expliquer non seulement par des différences et des faiblesses dans les méthodologies utilisées, mais aussi par le fait que les chercheurs avaient en main des échantillons qui, malgré les apparences, avaient été soumis à des effets différents dans des milieux (les garderies) qui pourtant semblaient similaires". (1)*

2.4 *Le développement social*

L'opinion courante reconnaît de façon quasi-automatique un rôle positif des garderies dans le développement social des enfants. La recherche, relativement moins abondante sur cette question, tend cependant à confirmer ces dires. Le développement social de l'enfant est généralement analysé sous deux angles, la relation avec les pairs d'une part, la relation avec les adultes d'autre part.

2.4.1 *La relation avec les pairs*

Pour mesurer le niveau d'attention de l'enfant envers ses pairs, on a souvent effectué l'expérience suivante: on place

---

(1) PROVOST, Marc op. cit. p. 9.

l'enfant en situation de jeu avec sa mère et un ou plusieurs autres enfants de son âge.

L'enfant qui a expérimenté les services de garderies manifeste plus rapidement de l'intérêt (d'abord visuel) envers ses pairs que ceux qui n'ont pas vécu cette pratique. Forcément, l'enfant ayant vécu en garderie démontrera plus d'initiative et d'ardeur dans la participation et l'organisation des jeux. Il manifestera aussi plus d'agressivité et d'intransigeance dans la conduite de ceux-ci. En un mot, cet enfant réagit plus avec ou contre ses pairs. Il semble bien cependant que ces différences entre les deux groupes (enfants en garderie, enfants à domicile) soient constantes, peu importe l'âge considéré. On a remarqué qu'elles tendaient à disparaître après 2 ans pour réapparaître à l'âge préscolaire. L'absence de controverse à ce niveau provient sans doute d'une évidence à savoir que l'enfant en contact régulier avec d'autres enfants forcément réagit, s'adapte, expérimente, aiguise et maîtrise plus certains rôles et comportements, bref apprend. La garderie demeure le lieu privilégié de ces interactions et permet, détail qui a son importance, à des enfants en bas âge d'être en contact avec d'autres enfants du même âge, ce que ne permet pas toujours le milieu familial et ses environs immédiats.

2.4.2 *La relation avec les adultes*

L'analyse de cette question pose un intéressant problème dit *"problème de valeurs"*. La relation avec les adultes implique,

de la part des jeunes enfants, des manifestations relativement précoces de comportements adultes. Il importe donc d'identifier ces comportements d'une part et d'en juger du bien-fondé d'autre part.

On en vient alors à des notions fluides telles la confiance et l'affirmation de soi, l'initiative, la discipline, l'agressivité... Ces notions renvoient à des contextes beaucoup plus vastes que la vie en garderie; elles réfèrent en fait à l'organisation et à la pratique sociales dans leur ensemble; elles traduisent ce phénomène psycho-culturel majeur que constituent les relations adultes-enfants. Les garderies n'échappent pas à ce schéma ainsi que le notent sévèrement BELSKY et STEINBERG:

> *"It is important to note that studies in this area must be interpreted in light of the specific social values encouraged by particular program sponsors. In keeping with this notion, we shall find, for the most part, that the social development of children in day-care programs most often reflects the characteristically stressed american values of aggressiveness, impulsivity and egocentrism". (1)*

Les services de garde ont une influence certaine sur les relations enfants-adultes. Les recherches indiquent qu'en général, les enfants qui ont fait l'expérience de la garderie manifestent plus de confiance et d'autonomie vis-à-vis les adultes, sont moins conformistes et moins sensibles aux menaces de punition, plus frondeurs et plus portés à argumenter.

---

(1) BELSKY et STEINBERG: op. cit. p. 941.

On a noté également, chez ces enfants, des tendances à une plus grande agressivité, à plus d'émotivité, voire à un égocentrisme plus marqué. On pourrait continuer à aligner ainsi les faits observés sans rien ajouter au débat autre chose que des observations particulières issues de contextes spécifiques et dont on ne peut guère tirer d'enseignements, encore moins de règles. Car, nous l'avons dit, les relations enfants-adultes de même que l'adoption graduelle de comportements adultes par l'enfant sont fonction d'un contexte culturel, lui-même éminemment variable et relèvent d'abord et avant tout de pratiques et de directives familiales plus ou moins définies. Les garderies en quelque sorte héritent de cette situation et doivent plus ou moins s'y conformer. Elles accélèrent, accentuent, nuancent ou estompent certains traits de caractère chez les enfants qui en font usage mais ne jouent certes pas un rôle radical, positif ou négatif, à cet égard. D'aucuns se demandent, par ailleurs, si l'acquisition *"prématurée"* de certains comportements adultes n'aura pas des conséquences regrettables plus tard... Comment savoir? En raison de quelle justification minimale, peut-on supposer, par exemple, qu'un enfant de deux ans qui, suite à une expérience de garderie, manifesterait un degré d'autonomie plus accentué, serait susceptible, quelques années plus tard, de souffrir d'inadaptation au niveau scolaire? Toute réponse à ce genre de question n'engage que son auteur et n'a d'autre valeur que celle de l'intuition incontrôlée.

Que conclure à ce chapitre? Les faits dûment établis sont peu nombreux encore qu'importants, les discussions, nuances et

hypothèses abondantes, les avenues de recherches nombreuses, et le problème, lui, vieillit tant bien que mal à moins qu'il ne soit tout simplement mal posé.

Quitte à nous répéter, rappelons les faits: dans l'ensemble, on estime que des services de garderies de qualité n'ont pas d'effets négatifs sur le développement cognitif, intellectuel et émotif des jeunes enfants, tendent à favoriser leur développement social et s'avèrent bénéfiques pour les enfants défavorisés. Nous nous sommes efforcés, tout au long du chapitre, de rendre compte des discussions que suscitent ces affirmations qui, ici et là, sont nuancées, complétées, interrogées mais non-rejetées.

Ce domaine de recherche n'en est pas pour autant limpide, loin de là. Il s'appuie sur une série de concepts sur lesquels on sait peu de choses. L'expression *"service de garde de qualité"* revient inlassablement dans la littérature mais on ne possède pas de définition opérationnelle de ce concept. Admettons donc que les services de garde de qualité sont ceux où se déroule une recherche... Dans une bonne majorité de cas, ces *"garderies"* sont en fait des laboratoires, les jardinières des appariteurs et les programmes d'activités sont formés d'une batterie de tests. Exception faite des travaux d'origine gouvernementale, les recherche ne font guère référence au personnel et aux programmes de garderie dans leur analyse d'impact. Ces recherches comparent habituellement deux groupes d'enfants: ceux qui ont connu la garderie et ceux qui demeurent à la maison. On connaît peu de choses sur les

ressources et expériences alternatives (garde de groupe à domicile, pouponnière, halte-garderie, etc), tandis que surnage, tel un vaste trou noir, le point de référence de toutes ces recherches, soient les enfants gardés par leurs parents. Les recherches d'impact s'appuient sur cette constante indéfinie, critère implicite d'excellence, pour identifier, s'il y a lieu, d'éventuels effets négatifs. En fait, ces recherches établissent des indices de performance entre groupes d'enfants répartis en fonction d'expériences antérieures mentionnées mais non caractérisées: ceux qui ont expérimenté le service et ceux qui ne l'ont pas reçu. Comment, dès lors, interpréter et utiliser ces indices? Il faudra sans doute revenir aux réelles alternatives (les conditions minimales d'une bonne garderie, les activités quotidiennes des enfants gardés à la maison, la formation du personnel, etc) et quitter la position diffuse qui sous-entend une bonne partie des recherches sur l'impact des garderies, soit celle de les considérer *"au mieux, comme une alternative inférieure aux mères qui demeurent à la maison"*. (1)

---

(1) *Traduit de COHEN et ZIEGLER, op. cit. p. 24*

3. CONCLUSIONS

Si les études d'impact autorisent une appréciation somme toute positive du rôle des garderies auprès des jeunes enfants, une question demeure cependant, agaçante et cruciale: quelles sont les conditions objectives permettant à une garderie d'exécuter cette tâche. En d'autres termes comment définir et apprécier la qualité d'un service de garde?

Pour mieux analyser le problème, on retient généralement les facteurs suivants: le programme des garderies, les caractéristiques du personnel, le rapport moniteur-enfant, l'utilisation des ressources professionnelles du milieu, ainsi que l'implication des parents *(1)*. On notera que le caractère très particulier de certains de ces éléments (songeons plus spécifiquement à l'utilisation des ressources professionnelles du milieu et à l'implication des parents) en élimine toute possibilité d'extension pour ne pas dire toute valeur indicative. Ce qui s'avère, pour certains milieux,possible, utile et souhaitable peut se révéler dans un autre contexte, tout simplement inadéquat. Par ailleurs, un programme d'activités conçu pour des enfants de 0 à 2 ans est d'abord et avant tout axé vers les soins, la sécurisation et les efforts de stimulation adéquats. C'est pourquoi, dès lors qu'on s'interroge sur la qualité des services de garde, on prête plus particulièrement attention aux qualifications du personnel ainsi qu'au ratio jardinier (ère)/enfants. A ce stade-ci, on peut s'accrocher au sens commun et affirmer sans grand risque que plus le personnel

---

(1) Facteurs choisis par, entre autres, Nicole OUIMET dans "La situation des garderies au Québec", Québec, 1976.

est qualifié et plus il est nombreux, meilleurs seront les services. Le problème ne consiste pas tant à prôner des améliorations que personne ne conteste mais à fixer des minima en deça desquels la qualité des services risque d'être compromise.

Considérons la question du ratio. A ce sujet, la seule indication dite opérationnelle a trait aux exigences de sécurité. Ainsi, une personne responsable de jeunes enfants totalement dépendants (par exemple, des enfants de 0 à 1 an) ne peut assurer la sécurité de plus de cinq d'entre eux. Si on ajoute à ces exigences les tâches d'entretien et de soins divers, on comprendra la recommandation de J. KAGAN *(1)* selon laquelle, dans une garderie de qualité, le ratio devrait être de 1/3 pour les enfants d'un an et moins et de 1/6 au maximum pour ceux de deux et trois ans. La deuxième partie de cette recommandation nous renvoit cependant au problème mentionné précédemment: en effet, pourquoi un ratio de 1/6 pour les enfants de 2-3 ans de préférence à ceux de 1/7 ou de 1/5? On ne peut guère répondre de façon convaincante à cette question.

Le domaine de la formation du personnel pose un autre type de problème. On peut toujours s'inspirer de l'expérience du Danemark *(2)* où existent sept programmes de formation différents selon que les gens travaillent dans une crèche, une maternelle, une garderie pour handicapés physiques etc. Cet idéal quelque peu lointain

---

(1) KAGAN, J.: Issues and Evidence in Day Care, 1976.

(2) WAGNER, M. WAGNER, M. The Danish National Child-Care System. West View-Press, E.U. 1976.

n'est pas encore à notre portée et, de toute façon, ne peut pas être transféré tel quel. La spécialisation du personnel des garderies entraîne forcément la spécialisation du service en fonction des clientèles alors qu'au Québec on a toujours eu tendance à privilégier leur intégration. Ainsi, les initiatives récemment amorcées chez-nous à l'endroit du personnel (L'Office des services de garde chargé, entre autre, de fixer les normes de qualification du personnel des garderies, formation de ce personnel au niveau des C.E.G.E.P.) permettent de croire qu'on s'est engagé dans une optique de professionnalisation sans trop insister sur la spécialisation. Il conviendra, dans ce contexte, de conserver le caractère spécifique des services de garde de manière à éviter leur transformation graduelle en antichambres du système scolaire.

Ainsi qu'on le voit, l'étude de l'impact des services de garde sur le développement des jeunes enfants est d'une utilité relative dès lors qu'on se penche sur le vécu de ce service. Force nous est d'admettre en effet que les difficultés ou interrogations rencontrées dans la vie quotidienne des garderies ne trouvent que peu de solutions ou réponses dans l'expertise scientifique. Dans le domaine des services de garde, comme dans d'autres, la pratique est souvent la principale source d'un savoir nouveau. Ceci ne met nullement en cause un secteur de recherche particulièrement stimulant et qui est loin d'avoir épuisé une problématique particulièrement vaste.

En effet, l'étude de l'impact des services de garde sur le développement des jeunes enfants se révèle un domaine de recherche

en pleine effervescence, complexe et, dans un certain sens, exemplaire. Il traîne avec lui les espoirs, les difficultés et les ambiguïtés de la recherche en sciences humaines. Sitôt présentés, les résultats semblent sujets à caution, voire dépassés car l'objet même de l'étude n'est pas fixe, se modifie sous les pressions multiples, souvent contradictoires, des sociétés contemporaines.

Qu'est-ce qui préside de nos jours au développement d'une personnalité? On s'est arrêté à l'impact des services de garde, mais on pourrait réfléchir sur l'influence des médias, de l'entrée accélérée dans le système scolaire, de l'évolution de l'institution familiale. On comprend facilement que les résultats d'études sur l'impact des services de garde tombent très rapidement en désuétude. Dans notre revue de la littérature sur le sujet, il n'y a à peu près pas de référence à des travaux antérieurs à 1970.

L'ensemble de ces travaux permet de dédouaner de façon relative, les services de garde. Des questions de toute première importance demeurent sans réponses: quels sont les éléments essentiels à des services de garde de qualité, quels sont les effets à long terme des services de garde, à quels besoins devront répondre les services de garde dans un futur immédiat, etc. Par ailleurs, les données essentielles sur les activités quotidiennes des enfants, peu importe le cadre de vie, font défaut. Arrêtons ici l'énumération:

chaque étude que nous avons examinée se termine en nouveaux objets de recherche, indique des orientations d'ensemble, suggère des points de vue inédits.

Pour les fins d'un ministère comme celui des Affaires sociales, s'imposent la nécessité d'études opérationnelles sur le fonctionnement optimum des garderies et celle d'études longitudinales encore qu'on doive être conscient des difficultés de l'entreprise. Les études portant sur les développements cognitif et émotif ont permis l'émergence d'un certain consensus mais n'ont pas épuisé le sujet, loin de là. Certains sujets ne sont pas ou peu traités: mentionnons, à titre d'exemple, l'impact des services de garde sur la perception de l'identité sexuelle des enfants, les distorsions ou les convergences, au niveau des valeurs, entre la vie en garderie et la vie à la maison, le rôle exact des garderies dans le processus de normalisation. En fait, il s'agit peut-être de déterminer ce que doivent être et doivent faire les services de garde, tout en étant conscient cependant que les objectifs assignés ne sauraient être que temporaires.

4. ANNEXES

ANNEXE A

PROFIL GENERAL DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT:

1 A 24 MOIS

PROFIL GENERAL DU DEVELOPPEMENT: 1 A 24 MOIS

1. ORGANISATION PERCEPTIVE ET CONTROLE DU GESTE

1.1 Vision

-1 mois à 3 mois:
- S'intéresse à regarder des lumières et des objets en mouvement.
- Suit un objet en mouvement horizontal.
- Explore visuellement l'environnement.

-4 mois à 6 mois:
- Cherche des yeux la source sonore. Se regarde les mains.
- Suit les déplacements des personnes et des objets jusqu'à leur disparition.
- Combine bien des mouvements oeil-main-bouche.

-7 mois:
- Saisit et prend une corde et un objet proche.

-8 mois:
- Regarde des objets qu'il fait tomber.

-9 mois:
- Cherche l'objet là où il l'a vu la dernière fois.

-10 mois:
- Jumelle deux objets et les examine.

-11 mois:
- Cherche l'objet disparu. Soulève un écran qui le cache.

-12 mois:
- Fait tomber une tour de cubes. Fait rouler un ballon.

-13 mois:
- Aime regarder les images d'un livre. Premières perceptions de formes géométriques. Regard sélectif.

1.1 Vision (suite)

-15 mois: . Emboîte des objets, les sépare, les lance, jette une balle, va la chercher, etc.

-18 mois: . Construit une tour de 3 ou 4 cubes, les renverse.

-19 à 21 mois: . Construit une tour de 4 blocs. Aime gribouiller avec force. Peut encastrer deux pièces géométriques différentes sur un jeu d'encastrements.

-22 à 24 mois: . Meut ses yeux plus librement, est sensible aux champs périphériques, s'arrête pour examiner. Aime les images bien colorées. Peut lancer en direction perpendiculaire et horizontale.

1.2 Audition

-1 à 3 mois: . Ecoute des sons.

. Ecoute attentivement des sons aigus.

. Cherche la source sonore.

-4 à 6 mois: . Arrête de pleurer quand il entend la musique.

. Ecoute des conversations. Réagit à la musique par des vocalises en différents tons.

. Tourne la tête lorsqu'il entend une voix ou un son.

-7 mois: . Répond quand on l'appelle. S'apaise au son de la musique.

-8 mois: . Frappe des mains en suivant la musique.

1.2 Audition (suite)

-9 mois: . Suit la musique par des balancements rythmiques.

-10 mois: . Imite des tons en notes soufflées.

-11 mois: . Eprouve plaisir à entendre les sons qu'il produit lui-même.

-13 mois: . Essaie vraiment de chanter.

-15 mois: . Reconnaît des bruits familiers. Peut pleurer si les bruits sont trop soudains. Observe, écoute et se dandine au son de la musique.

-18 mois: . Chante des syllabes. Répond rythmiquement à la musique.

-19 à 21 mois: . Répond rythmiquement à la musique, par une activité générale du corps.

-22 à 24 mois: . Est très sensible aux sons des sifflets, clochettes, pendules. Aime les instruments de percussion.

1.3 Succion

1 à 3 mois: . Suce à vide, par réflexe; début de succion anticipée au moment de la tétée.

. porte la main à la bouche; premiers contacts avec la cuillère.

. Suce à la vue du biberon.

1.3 Succion [suite]

-4 à 6 mois: . Explore des objets par la bouche; première recherche sur la forme, la texture, le goût, etc.; premiers contacts avec la tasse, boit à la tasse.

-7 mois: . Explore des objets par la bouche.

-8 mois: . Porte seul la suce à la bouche.

-9 mois: . Mord et mâche les jouets.

-11 mois: . Peut requérir encore une suce pour se détendre.

1.4 Préhension et manipulation

-1 à 3 mois: . Serre les poings; serre fortement le doigt qu'on introduit dans sa main.

. Découvre ses mains, mouvements circulaires des bras.

. Tient un objet dans sa main pendant une brève période de temps.

-4 à 6 mois: . Saisit l'objet avec la paume et les doigts de la main, et referme la main.

. Explore avec la main.

. Saisit un objet accroché au-dessus.

-7 mois: . Manipule la cuillère et la tasse en jouant.

-8 mois: . Secoue, frappe, frotte des objets contre une surface.

1.4 *Préhension et manipulation [suite]*

-9 *mois:*
. Prend un objet avec l'index et le pouce, passe l'objet d'une main à l'autre, jette des objets.

-10 *mois:*
. Peut mettre un petit objet dans une tasse, cherche des nouveaux moyens d'explorer les doigts et son environnement.

-11 *mois:*
. Peut tenir un crayon et gribouiller un petit peu, déchire, tire, froisse, glisse, gratte, pousse.

-13 *mois:*
. Peut tenir la tasse à boire. Aime tenir des petits objets. Peut placer 1 pièce sur un jeu d'encastrement pour 1 pièce. Tourne 1 ou 2 pages d'un livre.

-15 *mois:*
. Aime jeter des choses, retourner et vider des paniers. Veut tenir et porter un objet dans chaque main. Montre du doigt ce qu'il désire.

-18 *mois:*
. Peut ôter ses souliers, son chapeau, ses mitaines, descendre une fermeture-éclair. Tourne les pages des livres.

-19 *à 21 mois:*
. Utilise bien la cuillère. Peut verser de l'eau d'un contenant à un autre.

. Passage de l'action (aspect sensori-moteur) à l'intention (aspect mental) pour arriver au jeu symbolique et à la résolutions des problèmes par la réflexion.

1.4 *Préhension et manipulation [suite]*

-22 à 24 mois:

. Utilise alternativement les deux mains. Remplit, creuse, vide, emboîte, construit, démonte, réajuste. Aime les jouets et les objets qui bougent et tournent, les jouets mécaniques.

1.5 *Phonation [langage]*

-1 à 3 mois:

. Pleure, se calme lorsqu'il entend une voix; petits sons gutturaux assez doux.

. Vocalise et gazouille des sons ayant une voyelle, "ah, eh, uh".

. Pousse des cris de joie forts; petits rires courts.

-4 à 6 mois:

. Combine des voyelles, gargouille.

. Grogne, vocalise spontanément en regardant des objets ou des personnes.

. Fait au moins 4 sons.

-7 mois:

. Progresse dans le gargouillement: "mam-mam-mam", quand il pleure, "ah-ah-oh, oh-eh-eh".

-8 mois:

. Emet des consonnes individuelles "da, ba, ca".

-9 mois:

. Vocalise au moins 4 syllabes. Combinaison de 2 sons, sans signification précise: "mam-mam".

-10 mois:

. "maman-papa" avec signification. Comprend "non". S'intéresse à écouter et imiter des sons.

1.5 *Phonation [langage] [suite]*

-11 mois:	. 2 mots en plus de "maman-papa". Comprend le "donne-moi". Donne un nom à un acte ou objet. Ce mot est généralisé.
-13 mois:	. Aime les phrases rythmées. 3-4 mots à part "maman-papa". Début de jargon ayant des sons et des tonalités différents. Comprend le nom de certains objets.
-15 mois:	. 4-6 mots à part des noms. Les mots deviennent plus significatifs. Les vocalises sont de plus en plus riches ressemblant à une phrase.
-18 mois:	. 10 mots incluant les noms. Peut nommer et signaler des images d'un livre. Exprime des actions terminées. Répond à quelques ordres verbaux simples.
-19 à 21 mois:	. 9-12 mots. Peut identifier quelques images dans un livre.
-22 à 24 mois:	. 20 mots. Compose des phrases courtes; répète les mots, nomme les objets, se nomme par son prénom. Nomme quelques parties du corps.

PROFIL GENERAL DU DEVELOPPEMENT: 1 A 24 MOIS

2. CONTROLE DU CORPS.

2.1 Locomotion

-1 à 3 mois:

. Soulève la tête en vacillant lorsqu'il est couché sur le ventre.

. Secoue ses jambes. Soutient la tête lorsqu'il est mis en position verticale.

. Lève la tête lorsqu'il est en position dorsale.

-4 à 6 mois:

. Etend les jambes quand couché sur le dos. Garde le dos droit lorsqu'assis par l'adulte.

. Roule du dos sur un côté. S'assoie avec appui.

. S'assoie seul ou presque. S'assoie sur une chaise haute.

-7 mois:

. Roule de l'estomac sur le dos. Premières réactions de pas, mouvements de danse.

-8 mois:

. Se tient debout avec appui. Essaie de ramper.

-9 mois:

. Rampe. Coordonne les jambes et plie les genoux. Réaction de marche.

-10 mois:

. Se met debout avec support. Peut se redresser et s'abaisser.

-11 mois:

. Se tient debout en s'appuyant sur les meubles. Essaie de monter sur ceux-ci. Peut marcher, tenu par la main. Aime l'activité motrice brutale.

2.1 Locomotion (suite)

-13 mois: . Monte des marches. Se tient seul debout, marche. S'agenouille sur une chaise. Aime pousser des jouets.

-15 mois: . Peut trottiner. Marche seul. Bouge constamment. Aime fermer les portes.

-18 mois: . Marche à reculons. Court de façon saccadée et un peu raide. Tire, traîne, pousse, vide, arrache, frappe, pousse du pied un ballon. Aime transporter des objets.

-19 à 21 mois: . Monte les escaliers. Pousse la balle en marchant. Saute, court. Debout peut lancer une balle dans deux directions, mais ne peut pas la recevoir.

-22 à 24 mois: . Monte et descend l'escalier, une marche à la fois sans alterner les pieds. Court, gambade, traîne, pousse, tire avec une meilleure coordination.

2.2 Besoins biologiques

-1 à 3 mois: . S'alimente approximativement tous les 4 heures, dort environ 4-5 siestes en 24 heures.

. 3 à 5 repas par jour avec fluctuation.

. Dort 3 siestes.

-4 à 6 mois: . Alimentation à la cuillère. 3 à 5 repas, 3 siestes, avécuation fréquente.

. 3 repas, exprime lui-même sa faim.

-7 mois: . 3 repas plus collation. 3 siestes.

2.2 Besoins biologiques (suite)

-8 mois:	. 2 siestes.
-9 mois:	. Mange bien des solides. Manifeste des préférences dans la nourriture.
-10 mois:	. Tient seul le biberon. Peut être sec après une sieste. Peut s'asseoir un instant à la toilette.
-11 mois:	. Mange seul avec les doigts. Aime tenir une tasse. Réussites sporadiques au pot.
-13 mois:	. 1 sieste. Dort mieux dans une pièce obscure. 3 repas, plus collation.
-15 mois:	. Veut manger seul avec ses doigts. Aime essayer la cuillère. Commence à prendre conscience d'avoir sali sa culotte.
-18 mois:	. Tient la cuillère horizontalement, lève le coude en portant la cuillère à la bouche. Place la nourriture dans la cuillère avec ses doigts. Commence à indiquer qu'il veut aller à la salle de bain.
-19 à 21 mois:	. Contrôle des sphincters. Contrôle de la vessie pendant la journée.
	. 1 sieste.
	. Fluctuations dans l'appétit.
-22 à 24 mois:	. Préférences marquées pour certains aliments. N'aime pas les mélanges. Peut manger et boire seul. Aime se réveiller tranquillement de la sieste. Différencie mieux les fonctions de l'intestin et de la vessie. Peut vouloir être seul.

PROFIL GENERAL DU DEVELOPPEMENT: 1 A 24 MOIS

3. DECOUVERTE DE SOI

3.1 Sociabilité et affectivité

-1 à 3 mois:
- Regarde attentivement le visage qui s'approche de lui.
- Sourit, sans discrimination, reconnaît visuellement la mère.
- Suit de la vue la personne en mouvement.

-4 à 6 mois:
- Répond par des vocalises à la voix de l'adulte. Différencie la mère des autres personnes.
- Amorce des jeux de type social par des vocalises et des sourires.
- Manifeste de l'attachement envers sa mère.

-7 mois:
- Premiers comportements imitatifs.

-8 mois:
- Sourit avec discrimination, premières réactions d'anxiété et de peur.

-9 mois:
- Réaction de confiance envers les personnes familières et retrait possible face à un étranger.

-10 mois:
- Cherche à faire plaisir à l'adulte. Salut "au revoir".

-11 mois:
- Manifestations agressives. Offre un jouet au miroir. Recherche un public. Aime jouer à donner et à recevoir.

-13 mois:
- Coopère lorsqu'on l'habille. Capable de démontrer les premiers signes de jalousie, ainsi que de manifester sympathie et anxiété.

-15 mois:
- Veut être propre. Peut même le demander. Montre ses choses.

3.1 *Sociabilité et affectivité (suite)*

-18 mois:	. Joue seul en tournant le dos aux autres. Tire, pince, pousse, frappe les autres. Accorde plus d'importance aux approbations et aux désapprobations. Veut participer aux activités.
-19 à 21 mois:	. Commence à acquérir un certain sens de la propriété.
-22 à 24 mois:	. Préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe. Observe, mais ne participe pas au jeu de groupe. Accepte difficilement qu'on prenne son jouet. Essaie de raconter ses expériences.

ANNEXE B

THE EFFECTS OF EXPERIMENTAL CONTEXT AND EXPERIMENTIAL BACKGROUND ON INFANT'S BEHAVIOR TOWARD THEIR MOTHERS AND A STRANGER.

(JOYCE BROOKHART ET ELLEN HOCK)

CHILD DEVELOPMENT, JUNE 76, VOL. 47, NO 2 PP. 334, 335, 336.

Method

Subjects —Names of 10- to 12-month-old infants were drawn from two sources: hospital birth records and day-care-center enrollment lists. A socioeconomically homogeneous sample across groups was desired; in all cases the subjects selected had private pediatricians, all lived in typically middle-class neighborhoods, either one or both parents worked for the family's income, and no families were recipients of welfare monies. The final sample consisted of 33 subjects from Columbus, Ohio, all were from families characterized as middle class using the Index of Status Characteristics (Warner, Meeker, & Eels 1949).

Eighteen of the infants, the home-reared group, were principally cared for in the home by their mothers. No mother from this group was absent from her infant more than 4 half days per week, when the mother was absent the infant was individually cared for in a home setting. The 15 day-care infants were drawn from three centers in Columbus, Ohio. Each of these infants had attended a day-care center at least 20 hours per week for 2 consecutive months immediately preceding their participation in the study. The mean number of hours per week estimated by the home-reared mothers to be spent apart from their infants was 7.3, the mean of the hours apart estimated by the day-care mothers was 33.6. The home-reared group was composed of nine girls and nine boys; the day-care group was composed of six girls and nine boys. The mean age of each group was 11.3 months.

Procedure —The mothers of the infants were contacted by telephone to explain the study procedure, obtain verbal consent, and schedule the testing sessions. The two testing sessions were scheduled in consecutive weeks. Each alternative subject pair was assigned a different testing order, such that one-half of each study group was initially observed in the laboratory situation, while in the other half the home visit was scheduled first. (Also, persons participating as the stranger were alternated so that each infant was not exposed to the same stranger in both of his testing sessions.) For both sessions, the mothers were asked to schedule a time when the infant would be fed, well rested, and alert. In addition, for the home visit the mothers were asked to make arrangements so that the infant would not be near the door when the researchers arrived; this was necessary to prevent the infant from greeting the researchers and from observing the setting up of equipment.

Brief instructions to the mother preceded each testing session. In the laboratory setting, the mother and infant then were shown to the testing room and the structured observation sequence was begun. In the home situation, the mother was directed to carry the infant into the designated room and place him on the floor in a prearranged position; she then was asked to take her seat and the observational sequence was begun.

The laboratory testing room measured 12 feet by 10 feet; it was carpeted but unfurnished except for the two chairs for the mother and the stranger and the standardized toys (doll, wagon with blocks, toy telephone, and tambourine and striker) for the infant. A one-way mirror permitted observation for narrative recording of observed behavior; a microphone system permitted auditory transmission to the observation room. The chairs in the testing room were placed 7½ feet apart, parallel to the observation mirror and facing one another; the infant's toys were placed midway between them.

Each unique home situation and room setting to a great extent dictated the positioning utilized for the home assessment. In general, the observer occupied an inconspicuous position as far away from the infant and the predetermined exit of the room as could be arranged. The mother and the stranger were seated facing one another, the mother in the position nearest to the exit; the standardized toys for the infant (the same as in the laboratory) were placed midway between them, at least 2 feet from both the mother and the stranger.

Measures —The Strange Situation Behavior Instrument, developed by Ainsworth, was employed in the laboratory assessment (Ainsworth & Bell 1970; Ainsworth & Wittig 1969). This instrument is a controlled observational technique consisting of eight episodes, representative of "everyday" situations, administered in a standard order. The infant is exposed to a series of stressful events in a laboratory situation as he is introduced to a strange environment, a female stranger, the departure of his mother and the stranger, and subsequent returns of mother and stranger (see Ainsworth & Wittig 1969 for a detailed description of this instrument).

A modification of the Strange Situation Behavior Instrument, as depicted in table 1, was developed by the authors to assess behavior in the home situation. The modified instrument, consisting essentially of the last six episodes of Ainsworth's instrument, was made as comparable as possible to the original instrument in order to reduce the effects of measurement error upon the analysis and/or interpretation of results. The modifications became necessary chiefly because of physical characteristics of the home environments. Ainsworth's episodes 1 and 2 (allowing the infant to become acclimated to the environment) were eliminated. Instead, the sequence is begun by in-

troducing the infant into the room in which the stranger is seated. The separation episodes necessitated special procedures because some homes had only open doorways. In those episodes in which an adult is in the room with the infant, the adult is instructed to playfully intervene, if necessary, to prevent the infant from following the exiting adult out of the room. In the infant-alone episode, if the infant follows the stranger, observer, and mother out of the room, the stranger leads the baby back to the toys and the next episode is begun. These directions are quite similar to those followed in the laboratory; in both the home and laboratory the stranger intervenes if the infant becomes distressed; thus, the major alteration in the home resulted when the infant was able and inclined to follow his mother from the room.

Data analysis.—In both home and laboratory assessments, a detailed narrative account of the infant's behavior during the observation period was recorded by trained observers. These recordings then were transcribed and coded according to Ainsworth's standardized coding procedures (Ainsworth, Bell, & Stayton 1971) to yield a quantifiable statement about the infant's interaction with his mother and with a stranger in terms of the following behavioral categories reflecting attachment behavior: contact-maintaining, proximity-seeking, contact-resisting, proximity-avoiding, and search behavior (see Ainsworth & Bell 1970 for a brief behavioral description of each of these categories).

Coding guidelines developed by Ainsworth permitted the infant behavior to be categorized and assigned a score. Four of the behavior categories (contact maintaining, proximity seeking, contact resisting, and proximity avoiding) were scored separately with respect to the infant's behavior directed toward the mother and that directed toward the stranger. Search behavior was scored for mother only. The scores on a seven-point scale reflected the intensity of behavior and were influenced by the frequency, duration, and latency of specified behaviors. (A minor revision of Ainsworth's procedures was made to accommodate unique needs of this study. As has been noted, the "infant-alone" episode in the home was structured differently from that in the laboratory. Search behavior for this episode in the home setting could be scored appropriately by emphasizing extent of persistence in baby's following behavior and the latency of such behavior.) Each narrative report from both the laboratory- and home-testing sessions was scored by two independent raters. The reliability of these codings was determined across the variables of contact-maintaining, proximity-seeking, contact-resisting, proximity-avoiding (for both mother and stranger), and search behavior (for the mother only). Interrater reliability for these two independent raters using both the home and the laboratory transcripts of 13 randomly selected cases ranged from .54 to .88 for these behaviors.

The mean of the scores of the two raters was used in the calculation of scores reflecting attachment behaviors demonstrated to the mother and a stranger. Each infant had a total of six scores for each behavioral category, comprised of three episode scores for each of the two situations. For purposes of this study, data from the laboratory episodes 1 and 2 were not included in the analyses.

Results

The analytic model for the study was a 2 × 2 × 2 × 3 analysis-of-variance fixed-effects design with repeated measures on the last factor. The four fixed factors were groups (home-reared infants and day-care infants), context (home and laboratory), sex of infant, and episodes of the measurement instruments. Analyses of variance (*CANOVA: Component Analysis of Variance* 1971) were performed individually on the five behaviors demonstrated toward the mother and the four behaviors demonstrated toward the stranger across these four treatment effects; thus, nine analyses were performed.

Before describing the findings regarding the effects of the location of the observation, rearing-group membership, and sex of infant, special consideration must be given to the effects of the episode progression. The episodes in the strange situation are structured so that the particularly threatening events relating to separation from mother occur after the infant has had some time to acclimate to the stranger and setting. Therefore, it is anticipated that the scorable social behavior exhibited by most infants will increase in intensity as the episodes progress. In the present study, significant episode main effects were found with respect to seven of the nine possible score categories (contact resisting of the mother and proximity seeking of the stranger showed no significant episode effect). The intensity of the measured behaviors was heightened after the mother initially left the room. These findings are comparable to those of Ainsworth and Bell (1970) and Ainsworth and Wittig (1969).

The following summary of results is organized so that statistically significant effects of location, rearing group, and sex on behavioral categories are presented; results regarding behavior directed toward the mother with respect to the major behavioral categories are presented first, followed by the results describing the infants' behavior directed to the stranger.

Behaviors toward the Mother

Contact maintenance.—While these behaviors increased across the three episodes in both home and laboratory locations, the increase from initial level was greater in the laboratory (from M = 1.63 to M = 3.39 to M = 4.39) than in the home (where, for the same three episodes, M = 2.44, 2.81, and 3.63), resulting in a location × episodes interaction, $F(2,64) = 4.81$, $p < .05$.

Proximity avoidance.—A significant location main effect was found, $F(1,32) = 4.35$, $p < .05$, indicating a greater intensity of these behaviors in the home location than in the laboratory; the mean intensity in the home was 1.66 and in the laboratory 1.40.

Behaviors toward the Stranger

Contact maintenance.—Both a location effect and a location × episode interaction effect were found among these scores. The intensity of these behaviors toward the stranger was greater in the laboratory (M = 1.51) than in the home (M = 1.06); the location effect was significant, $F(1,32) = 9.57$, $p < .01$. The location × episode effect, $F(2,64) = 7.10$, $p < .01$, is illustrated by the contact-maintaining behaviors in the home (initially almost equal to those in the laboratory) remaining at a low level across episodes (means in the three home episodes were 1.00, 1.04, and 1.13), while the intensity of these behaviors exhibited in the laboratory doubled over the three episodes (with means of 1.04, 1.40, and 2.12).

A significant group × sex interaction, $F(1,29) = 4.50$, $p < .05$, was produced by the tendency of the home-reared males to exhibit more intense contact-maintaining behaviors (M = 1.42) than the home-reared females (M = 1.11); the opposite was true for the day-care infants, with the females exhibiting greater intensity (M = 1.44) than the males (M = 1.00).

Proximity seeking.—The infants exhibited more proximity-seeking behaviors toward the stranger in the laboratory (M = 1.34) than in the home location (M = 1.19); the location main effect was significant, $F(1,32) = 10.35$, $p < .01$. Also, a group × sex interaction, $F(1,29) = 5.66$, $p < .05$, was found, similar to that found with respect to contact-maintaining behaviors toward the stranger. The home-reared males exhibited a greater intensity of proximity seeking toward stranger (M = 1.55) than did the home-reared female infants (M = 1.24); the day-care females, however, exceeded the day-care males (with mean scores, respectively, of 1.46 and 1.22).

Proximity avoidance.—A significant location main effect, $F(1,32) = 4.27$, $p < .05$, was found, indicative of the fact that these behaviors toward the stranger were of a higher intensity in the home location (M = 2.21) than in the laboratory (M = 1.71).

ANNEXE C

DAY CARE AND ATTACHMENT

(FERN C. PORTNOY ET CAROLYN H. SIMMONS)

CHILD DEVELOPMENT, MARS 78, VOL. 49, NO 1, PP. 240-241.

In the present study, the strange situation was used to test the following hypotheses: (*a*) different patterns of attachment will be found for children with different rearing histories; (*b*) male children will show different attachment patterns and behaviors from those observed in female children; and (*c*) attachment patterns will be differentially affected by the interaction of rearing history and sex of child.

The subjects were 35 white, middle-class children living in Denver, Colorado. The 12 group 1 children were recruited through a pediatric practice in a middle- to upper-middle-class suburban area. Subjects for groups 2 and 3 were recruited from 16 day-care centers located in the same geographical area as the pediatric offices from which group 1 had been recruited and where the experimental situation was conducted. The centers reflected a wide variety of sponsorship, program, and child-staff ratio.

The variables of marital status of parents and age of subjects were controlled. Only children who were between 41 and 45 months of age and from two-parent families were included in the study. All families used were in the middle class on the Hollingshead Two-Factor Index (Hollingshead & Redlich 1958). No significant relationship was found between care group and SES. Children in groups 2 and 3 had been enrolled in a day-care center for at least 3 months in order to minimize effects of transient distress caused by recent changes in their care situation.

Children in group 1 were receiving full-time care at home by their mothers. None had attended preschool or been enrolled in any day-care facility prior to this study.

Group 2 children were cared for at home until they were approximately 3 years old, when they entered a group day-care center. At the time of this study, children in this group had been in day care for an average of 9.45 months.

Children in group 3 had been cared for by their mothers until almost 1 year of age, at which time they were enrolled in a family day-care home. Approximately 2 years later, these children were enrolled in a group day-care center. At the time of this study, group 3 children had been in some form of day care for an average of 32 months and in a group day-care center for an average of 7 months. Children in groups 2 and 3 attended a day-care center for approximately the same number of hours per week.

Each group was composed equally of boys and girls, except that group 2 contained five male and six female subjects. No significant differences were found for age at time of enrollment in family or group day care as a function of sex.

There were three steps to the procedure: a preliminary maternal interview, an in-person maternal interview, and a strange-situation experimental procedure.

During the preliminary maternal interview, the mother was told that her pediatrician or day-care director had shared her name as a possible participant. Questions related to the selection criteria were asked. Personal maternal interviews were conducted with mothers of all subjects who met the selection criteria in order to establish rapport and explain the strange situation.

Four naive observers were trained with videotapes until each reported over 90% of preselected criterion events in a new videotape. A single observer then recorded each experimental procedure. The transcript was scored by two independent judges, whose Pearson product-moment interrater correlations were all above $r = .78$. Discrepancies in scoring were resolved by discussion.

Two 3 × 2 multivariate analyses of variance (MANOVAs) were employed to test the relationship between the independent variables (rearing history and sex) and the dependent variables.

Repeated measures analyses of variance (ANOVAs) or MANOVAs were performed to analyze the effect of episode and the interactions of group and sex with episode for each of the dependent variables.

The multivariate F ratios for the main effect of rearing group and the interaction effect of rearing group with sex were not significant. A significant main effect for sex was found, $F(11,19) = 2.50$, $p < .04$. Male subjects cried more and showed more resistance and avoidance of the stranger than female subjects. Females explored more and showed more avoidance of the mother than male subjects. However, since no consistent pattern of sex differences has emerged from this or other studies, no further results or discussion of sex differences will be included in this report.

Significant effects for episode were found for the following variables: crying, exploratory manipulation, distance interaction, proximity and interaction avoiding of mother, and search for mother. No significant results were found in any analysis for the variables of oral behavior, resisting mother, or proximity to and contact seeking with stranger.

The results of the present study fail to support the hypothesis that different patterns of attachment will be found for children with different rearing histories and that different patterns of attachment will be a function of the interaction between rearing history and sex.

The children in group 2 of the present study were similar to Blehar's older day-care group in terms of SES and parental marital status. Children in both studies had been at home with mother for approximately 3 years prior to entering a day-care center. Day-care-center children in the present study, however, had been enrolled in a day-care center almost twice as many months ($\bar{X}$ = 9.45) as those in Blehar's sample ($\bar{X}$ = 4.78) and were approximately 4 months older ($\bar{X}$ = 43.82 vs. $\bar{X}$ = 39.62) at the time of the strange-situation observation.

Differences in the length of enrollment between the two samples could account for the discrepant study results. Children in Blehar's sample may have been experiencing a transient distress reaction associated with new day-care arrangements which resulted in heightened sensitivity to the brief separations involved in the strange situation. The children in the present study who had been enrolled for an additional 5 months may have had sufficient time to adjust to and accept their day-care arrangements. Thus, the present results are interpreted as casting doubt on the long-range effects of day care on the mother/child attachment relationship.

It is possible that, although attachment behavior was activated for children in the present study, the strange situation is not a sufficiently sensitive procedure to differentiate effectively children with different levels of attachment. Considering that the procedure was originally devised for 1-year-olds and changed relatively little for older children, and that Marvin (Note 5) found that the strange situation was not effective in heightening the attachment behavior of 48-month-olds, the age differences between the two samples, in combination with the rapid developmental changes which take place during this period of time, could account for the discrepant results.

The results of the present investigation suggest that it is premature to conclude that children who have experienced care in family day-care homes and day-care centers will also experience adverse effects similar in kind to those found in studies of major separations. The results also question previous findings that the age at which a child is first enrolled in day care differentially affects the mother/child attachment relationship.

5. BIBLIOGRAPHIE

. BEITH-HALLAHMI, Benjamin, "The Kibbutz as a Social Experiment and as a Child-Rearing Laboratory", American Psychologist, Volume 32, no 7, July 1977.

. BELSKY, Jay et STEINBERG, Laurence D. "The Effects of Day Care: A Critical Review", Child Development, Volume 49, 1978.

. BLANCHARD, Marie and MAIN, Mary, "Avoidance of the Attachment Figure and Social-Emotional Adjustment in Day-Care Infants", Developmental Psychology, 1979 Volume 15, no 4.

. BROOKHART, Joyce and HOCK, Ellen, "The Effects of Experimental Context and Experimental Background on Infant's behavior toward their Mothers and a Stranger", Child Development, Volume 4, no 2, 1976.

. BRONFENBRENNER, Urie, "Day Care and Preschool as Contexts of Human Development", Harvard University Press, Cambridge, 1979.

. CLIFFORD, Howard, "La garde de jour des bébés: un véritable dilemme", Santé mentale du Canada, Volume 27, no 2, juin 1979.

. COCHRAN, Moncrieff M. "A Comparison of Group Day and Family Child-Reading Patterns in Sweden", Child Development, Volume 48, no 2, June 1977.

. COHEN, Donald J. and ZIGLER, Edward, "Federal Day Care Standards: Rationale and Recommandations", Journal of the National Association for the Education of Young Children, March 1978.

. COLLECTIF: "Les modes de garde des enfants de 0 à 3 ans", Edition ESF, Paris, 1974.

. ETAUGH, Claire "Effects of Nonmaternal Care on Children: Research Evidence and Popular Views", American Psychologist, Avril 1980, Volume 35, no 4.

. FARRAN, Dale C. and RAMEY, Craig T., "Infant Day Care and Attachment Behaviors toward Mothers and Teachers", Child Development, Volume 48, no 3, September 1977.

. FOWLER, William, "Day Care and its Effects on Early Development" and "Guides to Early Day Care and Teaching", Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

. FOX, Nathan, "Attachment of Kibbutz Infants to Mother and Metapelet", Child Development, Volume 48, no 4, December 1977.

. HARRELL, Janet E. and RIDLEY, Carl A. "Substitute Child Care Maternal Employment and the Quality of Mother-Child Interaction", Journal of Marriage and the Family, Volume 37, no 3, August 1975.

. HARRIS, Adrienne, E. "Découvertes récentes de la recherche nord-américaine sur la socialisation du jeune enfant", Revue Internationale des Sciences Sociales, volume XXXI, no 3, 1979.

. KAGAN, Jerome, "The Effects of Infant Day Care on Psychological Development", Evaluation Quarterly, Volume 1, no 1, Février 1977.

. KAGAN, J. "Issues and Evidence in Day Care", 1976.

. KEYSERLING, Mary Dublin, "Day Care Challenge: The Unmet Needs of Mothers and Children", Child Welfare, Volume L, no 8, October 1971.

. MASLACH, Christina and PINES, Ayala, "The Burn-Out Syndrome in the Day Care Setting", Child Care Quarterly, Volume 6, Summer 1977.

. MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, "La garderie: une expérience de vie pour l'enfant",TOME I et "La garderie: une expérience de vie pour l'enfant",TOME II Direction de la planification des services sociaux, Québec 1976.

. MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, "Projet de normes pour les garderies", mai 1978.

. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, "Les services de garde des jeunes enfants", Québec 1974.

. MINISTERE DE LA SANTE ET BIEN ETRE SOCIAL DU CANADA, "Enfants ayant des besoins spéciaux dans les garderies", Ottawa, 1978.

. MINISTERE DE LA SANTE ET BIEN ETRE SOCIAL DU CANADA, "Le livre et l'éveil au monde des perceptions", Ottawa, 1978.

. MOSKOWITZ, Debbie S. and SCHWARZ, J. and CORSINI, David A. "Initiating Day Care at Three Years of Age: Effects on Attachment", Child Development, 1977, no 48.

. OUIMET-MALO, Nicole "La situation des garderies au Québec", Direction des services sociaux, Service des politiques à l'enfance et à la famille, ministère des Affaires sociales, Québec, 1976.

. PALTIEL, Freda L., "Day Care in Europe: The Scandinavian Experience", The Social Worker.

. PERRY, Joseph D., "Kindergarten Compentencies as Predictors of Third-Grade Classroom Behavior and Achievement", Journal of Educational Psychology, 1979, Volume 71, no 4.

. PORTNOY, Fern C. and SIMMONS, Carolyn H., "Day Care Attachment", Child Development, mars 1978, Volume 49, no 1.

. PROVOST, Marc-A., "L'effet des garderies sur le développement de l'enfant", Santé mentale au Canada, Volume 28, no 1, mars 1980.

. RAMEY, Craig T. and SMITH, Barbara J., "Assessing the Intellectual Consequences of Early Intervention with High-Risk Infants", American Journal of Mental Deficiency 1976, Volume 81, no 4.

. SASSEVILLE, Christian, "Une nouvelle loi sur les services de garde à l'enfance", Carrefour des Affaires sociales, Volume 2, no 2, février 1980.

. WAGNER, M. WAGNER, M. "The Danish National Child-Care System". West View Press, E.U. 1976.

. WILLIS, Anne and RICCIUTI, Henri, "A Good Beginning for Babies', Guidelines for Group Care, Washington, 1975.

Dépôt légal - 3e trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec